

Schiemann, Steven

## **Ein videographisches Auswertungsverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)**

### **Musiklehrpersonen an Grundschulen**

*Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 173-195. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der blauen Eule; 111)*



#### Quellenangabe/ Reference:

Schiemann, Steven: Ein videographisches Auswertungsverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im unterrichtlichen Handeln von (fachfremden) Musiklehrpersonen an Grundschulen - In: Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 173-195 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171430 - DOI: 10.25656/01:17143

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171430>

<https://doi.org/10.25656/01:17143>

#### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Die Beiträge dieses Sammelbandes widmen sich aus Sicht der Grundschulmusikpädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik verschiedenen Fragestellungen rund um das Musizieren in der Grundschule. Dabei werden konzeptionelle, forschungsbasierte und praxisbezogene Perspektiven vorgestellt. Der Band stellt das Ergebnis der Tagung „Musizieren in der Grundschule – Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik“ (März 2015, Universität Bremen) dar und richtet sich an Lehrkräfte aus Schule und Musikschule sowie Lehrende und Studierende der Elementaren und schulischen Musikpädagogik.

*Lina Oravec* (geb. Hammel) ist Professorin für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und legt ihren Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf Musik in der Grundschule sowie auf qualitative Unterrichtsforschung.

*Anne Weber-Krüger* ist ausgebildete Elementare Musikpädagogin und als Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung an der Fachhochschule Bielefeld tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der qualitativ-empirischen Erforschung der Perspektiven von Kindern in musikalischen Bildungsprozessen.

ISBN 978-3-89924-405-2

MM  
111

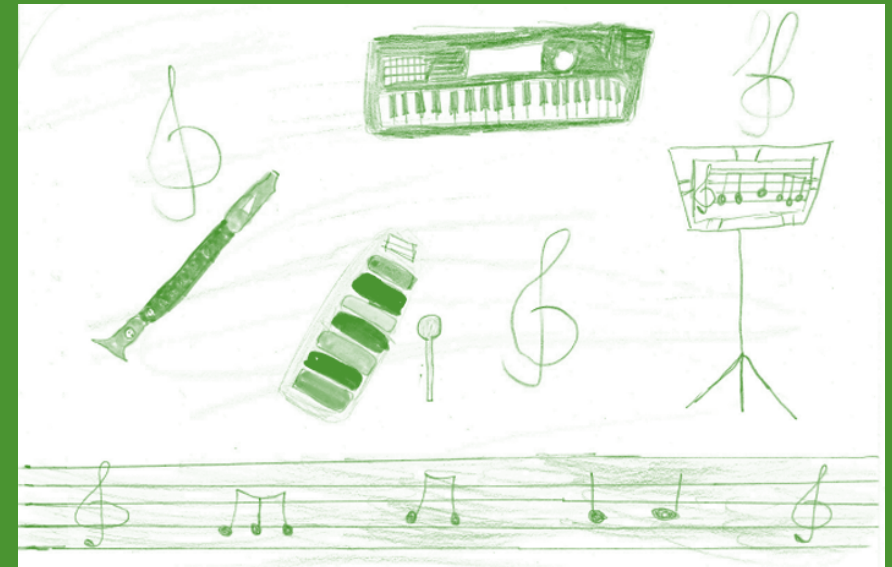


· L. Oravec / A. Weber-Krüger (Hrsg.) · Musizieren in der Grundschule ·  
– Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule / Bd. 111 –

**Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)**

# Musizieren in der Grundschule

## Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik



verlag  
**DIE BLAUE EULE**  
essen

## Musiklernen in der Grundschule

# **Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule**

Band 111

**Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)**

# **Musiklernen in der Grundschule**

**Impulse aus Elementarer und  
schulischer Musikpädagogik**



**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch wurde unterstützt durch das Zukunftskonzept der  
Universität Bremen, gefördert durch die Exzellenzinitiative.  
This book has been supported by the Institutional Strategy of the  
University of Bremen, funded by the German Excellence Initiative.

ISBN 978-3-89924-405-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2016

Alle Rechte vorbehalten

Coverbild: Kinderzeichnung „Was ich im Musikunterricht lernen  
will“, Veröffentlichung mit der freundlichen Genehmigung des  
Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt.

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen  
Formen, wie Mikrofilm, Xerografie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset  
und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

# Inhalt

---

*Lina Oravec & Anne Weber-Krüger*

**Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik –**

**Vorwort..... 9**

## **Konzeptionelle Perspektiven**

**1** *Anne Weber-Krüger & Lina Oravec*

**Schnittstellen schulischer und Elementarer**

**Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule..... 21**

**2** *Michael Dartsch*

**Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit**

**Kindern im Grundschulalter..... 55**

**3** *Georg Brunner*

**Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in**

**der Grundschule ..... 71**

**4** *Bettina Küntzel*

**Selbstbestimmtes Lernen von Musik als**

**grundlegendes Unterrichtsprinzip im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 99**

**5** *Sonja Fritz*

**Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die**

**Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 125**

## Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg*  
**„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist  
gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für  
Grundschullehramtsstudierende ..... 143**
- 7 *Steven Schiemann*  
**Ein videographisches Auswertungsverfahren zur  
Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im  
unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)  
Musiklehrpersonen an Grundschulen ..... 173**

## Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger*  
**MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und  
Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles  
Kooperationsprojekt..... 199**
- 9 *Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher*  
**Musikalische Grundschule..... 209**
- 10 *Halka Vogt*  
**Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den  
Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie  
(Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und  
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)..... 219**



## **Perspektiven im Gespräch**

**11** *Lina Oravec & Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

**„Welchen Musikunterricht braucht die Grund-  
schule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der  
Tagung..... 237**

**Über die Autorinnen und Autoren..... 255**

## 7 Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen

---

### **Ein videographisches Auswertungsverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im unterrichtlichen Handeln von (fachfremden) Musiklehrpersonen an Grundschulen**

*Steven Schiemann*

#### **1 Einleitung**

*„Was ist das Minimum an Fachwissen, das eine gute Lehrperson benötigt und wie können wir die Lehrstrategien derjenigen Lehrpersonen optimieren, die über ein größeres Fachwissen verfügen?“ (Hattie, Beywl & Zierer, 2013, S. 152).*

In diesem Beitrag soll ein empirischer Ansatz vorgestellt werden, der eine studierte und eine fachfremd unterrichtende Musiklehrperson mit ihren Handlungen im Musikunterricht untersucht. Aus der videographischen Auswertung mit Blick auf das fachliche Wissen und die didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen sollen Rückschlüsse für zukünftige Fortbildungen und Beratungen für die Professionalisierung von Musiklehrenden im tertiären Bereich gezogen werden. Das erscheint notwendig angesichts der als (immer noch) defizitär zu bezeichnenden Versorgungslage mit Musiklehrenden an Grundschulen. Es wird davon ausgegangen, dass an deutschen Grundschulen bis zu 80% des Musikunterrichts fachfremd erteilt wird (vgl. Hammel, 2011, S. 15). Das bedeutet, dass der Musikunterricht zumeist von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, oft ohne Qualifikation im Unterrichten von Musik, abgehalten wird. Über das unterrichtliche Handeln der fachfremden Musiklehrpersonen ist seit Jahren wenig bekannt. Gabrielle Schellberg (2005), vermutet, „dass in der Praxis vielfach nur noch hin und wieder ein wenig mit den Schülern gesungen wird“ (S. 81). Sie

schlussfolgert daraus für die Entwicklung musikalischer Fertigkeiten, dass man bei den Lernenden „[...] vom Erwerb musikalischer Grundkompetenzen gar nicht zu reden“ braucht (Schellberg, 2005, S. 81). Für fachfremd Unterrichtende gilt noch stärker als für studierte Musiklehrkräfte, dass „über den Prozess der Professionalisierung [...] recht wenig bekannt“ ist und wir „weder genau [wissen], was sie unterrichten, noch wie sie unterrichten oder was dabei herauskommt“ (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7f.).

Verfolgt man die eingangs zitierte Frage Hatties unter den aktuellen Herausforderungen des inklusiven Bildungssystems weiter, dann bedarf es neuer Zugänge zur Schaffung und Sichtbarmachung von Professionalisierung von Musiklehrpersonen, die „die Entwicklung diagnostischer Kompetenz, hohes Professionswissen und didaktische Expertise“ beinhalten (Helmke, 2009, S. 253f., zit. nach Busch & Kranefeld, 2013, S. 104). Um den Schwierigkeiten der Lernenden im Fach Musik adäquat begegnen zu können, benötigt die Lehrperson eine musikpädagogische Diagnosefähigkeit. Nur wenn die Lehrperson erkennt und versteht, welche Herausforderungen den Lernenden Probleme bereiten, kann sie Fördermaßnahmen und Hilfestellungen anbieten, z. B. die Aufgabe modifizieren, Tipps zum Spielen des Instruments geben oder das Tempo des Stückes verlangsamen etc.

Die hier vorgestellte Videoanalyse möchte einen Beitrag zur Diskussion um gelingende fachdidaktische Kompetenzerfassung leisten. Sie fokussiert deshalb einen Kernbereich des Musikunterrichts, nämlich das musikalisch praktische Erarbeiten von Rhythmen, Bewegungen, instrumentalem Spiel und Gesangsmelodien, welche Teil der allgemein verbreiteten Handlungsweisen im Musikunterricht darstellen. Nach Dankmar Venus' Einteilung der vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik legt die Studie ihren Schwerpunkt auf das unterrichtliche Handeln der Lehrperson im Bereich der vokalen und instrumentalen *Reproduktion* von Musik (vgl. Venus, 1984, S. 21). Wie sehen die Handlungen der Musiklehrpersonen aus, um den Lernenden zu einer gelingenden (reproduktiven) musikalischen Praxis mit den gewählten Stücken, Liedern oder Patterns zu verhelfen?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zwei musikpädagogische Lehr- und Lerntheorien herangezogen, die das Handeln der Lehrpersonen im Musikunterricht im Hinblick auf die fachdidaktischen und diagnostischen Handlungsrouinen transparent machen sollen. Das fachdidaktische Handeln der Lehrperson im Musikunterricht soll durch die von Rora und Wiese (2014) weiterentwickelte deskriptive Didaktik, basierend auf Kaisers Konzept der verständigen Musikpraxis (vgl. Kaiser, 2001), betrachtet werden. Die musikpädagogisch-diagnostische Handlungs- und Wissensebene der Lehrperson wird theoretisch von Greuel (2007) fundiert. Beide theoretischen Betrachtungsweisen werden zusammengeführt, um als Analyseraster für die qualitative Videodatenanalyse zu dienen.

## **2 Musikpädagogische Ansätze zur Beschreibung des musikdidaktischen Wissens von Lehrpersonen**

### **2.1 Die verständige musikalische Vermittlungspraxis**

Die verständige musikalische Vermittlungspraxis geht auf Kaiser (2001) zurück und fordert, die usuelle (gewohnheitsmäßige und unbewusste) Musikpraxis ins „Bewusstsein“ der Ausführenden, genauer der Lehrenden und der Lernenden, zu rücken. Die von Rora und Wiese (2014) vorgenommene Gliederung des Prozesses der verständigen Musikpraxis soll hier übernommen werden. Die Erfassung des unterrichtlichen Handelns im Bereich der musikalischen Vermittlungspraxis wird von Rora und Wiese in vier Phasen eingeteilt:

1. Praktizieren – gemeinsames Üben, Mitvollzug, Vor- und Nachmachen
2. Unterbrechen – Musiklehrperson stoppt den Fluss des musikalischen Handelns
3. Thematisieren – Musiklehrperson gibt Tipps, Hinweise, Kritik, Lob, Feedback zum Musizieren
4. Auffordern – Musiklehrperson zählt ein, gibt einen Ton vor, beginnt das Praktizieren von neuem (Rora & Wiese, 2014, S. 182-185).

Die Auswertung der Unterrichtsvideographien folgt den Grundprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Durch das systematische Durcharbeiten des Videomaterials ergab sich – als induktive Ergänzung zu dieser deduktiv gewonnenen Gliederung der musikalischen Vermittlungspraxis von Rora und Wiese in vier Phasen – eine weitere Phase, die wesentliche Bedeutung für die Beschreibung des Prozesses der musikalischen Vermittlungspraxis zu haben scheint. Um darstellen zu können, zu welchen Zeitpunkten die unterrichtliche Durchführung der musikalischen Vermittlungspraxis in seiner Abfolge „ausgesetzt“ wurde, wird vom Autor die Phase der *Zäsur* vorgeschlagen. Die Zäsur verdeutlicht das Pausieren von Phasen der musikalischen Vermittlung. Eine Zäsur kann z. B. durch Störungen, Schülerfragen, organisatorische Belange oder pädagogische Entscheidungen bedingt sein. Die Zäsur beschreibt somit ein nur kurzes Abschweifen vom musikalischen Vermittlungszyklus aus einem vorgeschobenen (dringlicheren) Grund.

## **2.2 Musikpädagogische Diagnose- und Fördermaßnahmen**

Die Diagnosefähigkeit der Musiklehrperson beschreibt Grzesik als „die methodisch geregelte und reflexiv kontrollierte Beobachtung eines Entwicklungsstandes des jeweiligen Schülers mit der Hilfe eines für diesen Entwicklungsstand spezifischen Wissens“ (Grzesik, 2007, S. 17). Greuel (2007) benennt konkrete fachliche Grundlagen, die eine Musiklehrperson (ML) mitbringen muss, um musikpädagogische Diagnose- und Fördermaßnahmen mit den Lernenden durchführen zu können (S. 50f.):

1. Die ML muss ihre subjektive Auffassung über die Lernenden reflektieren können.
2. Die ML hat ein Wissen in dem jeweiligen Sachbereich (z. B. Stimmbildung, Instrumentalspiel).
3. Die ML verfügt über methodisches Wissen.
4. Die ML hat die Fähigkeit der fachlichen Beobachtung und des Zuhörens.
5. Die ML hat die musikpraktischen Fähigkeiten zur Durchführung eines Diagnoseverfahrens.

6. Die ML hat die unterrichtsmethodische Fähigkeit, „die konkreten Diagnoseergebnisse mit geeigneten Unterrichtsmaßnahmen zu verbinden“ (Greuel, 2007, S. 50f.).

In der hier vorgestellten Videoanalyse wird in modifizierter Weise auf die von Greuel benannten Grundlagen musikpädagogischer Diagnose- und Fördermaßnahmen zurückgegriffen. Rückschlüsse auf die musikpädagogischen Diagnosefähigkeiten der Lehrperson sollen dabei durch die Erfassung verschiedener, im Video sichtbarer Merkmale des unterrichtlichen Handelns der Lehrperson auf verbaler und nonverbaler Ebene erfolgen und in die videographische Analyse einfließen. Folgendes Modell ergibt sich aus der Verquickung der verständigen Musikpraxis (Rora & Wiese, 2014) und der musikpädagogischen Diagnose (Greuel, 2007):

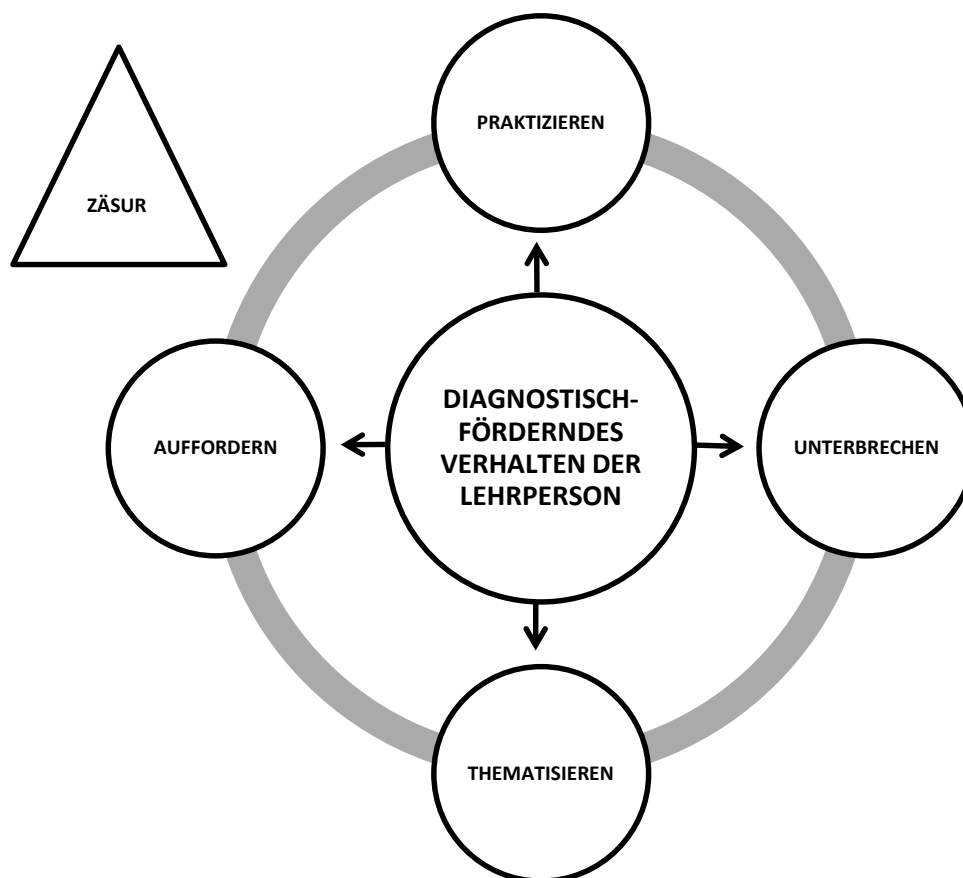


Abb. 1. Modell zur Erfassung musikdidaktischer Handlungs- und Diagnosefähigkeiten von Lehrpersonen in Musizierphasen des Musikunterrichts (nach: Rora und Wiese, 2014 und Greuel, 2007).  
Anmerkung: Die Position bzw. der Zeitpunkt der Zäsur kann variieren.

### 3 Untersuchungsmethode

*„Für eine weitere Untersuchung des Themenbereichs wäre es sinnvoll, Unterrichtssituationen zu videografieren und nach objektivierbaren Kriterien auszuwerten“* (Brunner, 2014, S. 266).

Brunner (2014) rät für weitere Untersuchungen des musikalisch-praktischen Umgangsbereichs und insbesondere bei der Erforschung der unterrichtlichen Durchführung von Diagnose- und Fördermaßnahmen in der Grundschule zum Einsatz der Videographie. Gerade als Alternative zu Fragebogenantworten, welche die Gefahr eventueller subjektiver Verfälschungen beinhalten, erscheint die Videographie als probates Erhebungsinstrument, um ein realistisches Bild von den Musikunterrichtsroutinen und -praxen zu erhalten. Durch die Analyse der Unterrichtshandlungen der Lehrpersonen können Hinweise auf ein Handlungsrepertoire und ein etwaiges Handlungsmuster generiert werden. Diese Hinweise können jedoch nicht mit ihren absoluten Kompetenzen gleichgesetzt werden. Aus der Analyse der Unterrichtsvideographien lässt sich nur sehen, was Lehrpersonen offenbar können, weil sie es im Unterricht zeigen. Aber es lässt sich nicht feststellen, was eine Lehrperson auch noch alles kann, aber im Unterrichtsvideo gerade nicht zeigt, weil sie vielleicht in dieser Situation nicht daran gedacht oder sich bewusst dagegen entschieden hat. Die Möglichkeiten der videographischen Herangehensweise sind auf die Sichtebe-  
schränkt, denn selbstredend kann „eine Kamera [...] nicht in Köpfe schauen, sie bleibt beim Körper: außen vor, reduziert auf das, was sich zeigt“ (Mohn, 2010, S. 211, zit. nach Gebauer, 2011, S. 32).

Die induktive Kategorienentwicklung und die deduktive Kategorienanwendung wurde im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005; Mayring, 2015) mit dem Videoanalyse-Programm ELAN<sup>1</sup> (2015) durchgeführt.

---

<sup>1</sup> Die kostenlose Software ELAN steht für 'Eudico Linguistic Annotator' und wurde am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in den Niederlanden entwickelt.

### **3.1 Forschungsfragen**

Konkret soll durch die Videoauswertung folgenden Fragen nachgegangen werden:

Welche Handlungsmuster ergeben sich für eine studierte und eine fachfremde Lehrperson im Musikunterricht der Grundschule in Bezug auf unterrichtliches Handeln, unterrichtliche Diagnose und Förderung?

1. Unterrichtliches Handeln:
  - a. Mit welchen Phasen gestaltet die Lehrperson die Vermittlung der musikalischen Praxis?
  - b. Welche Hinweise auf musikalisches Fach- und Sachwissen liefert die Videoanalyse?
  - c. Welche Hinweise auf methodisch-didaktisches Wissen liefert die Videoanalyse?
2. Unterrichtliche Diagnose:
  - a. Scheint die Lehrperson die Herausforderungen, die die Lernenden in den Musizierphasen haben, zu bemerken?
  - b. Welche Hinweise auf fachliches Beobachten und Zuhören liefert die Videoanalyse?
3. Unterrichtliche Förderung:
  - a. Lassen sich aus dem Handeln der Lehrperson in Musizierphasen diagnostische und fördernde Handlungsweisen beobachten oder erkennen?
  - b. Welche Fördermaßnahmen setzt die Lehrperson im Musikunterricht ein, um die Lernenden in den Musizierphasen zu unterstützen?
  - c. Wie begegnet die Lehrperson der Herausforderung, gerade einzelne Lernende zu fördern?

### **3.2 Zum Sampling**

Die Auswahl der hier analysierten Unterrichtsvideographien steht im Zusammenhang eines größeren Forschungsvorhaben zur Nachqualifizierung von fachfremden Grundschulmusiklehrerenden (n=8) durch Fortbildung und Unterrichtsberatungen über ein Schuljahr. Diese Studie wurde im Schuljahr 2014/2015 in Baden-Württemberg durchge-



führt. Für die Pilotierung wurden vier Musikunterrichtsvideographien im Juli 2014 angefertigt. Aus diesen vier Videos der Pilotierung wurden zwei Musikunterrichtsstunden aus der Grundschule ausgewählt und miteinander verglichen. Ein Unterrichtsvideo der Pilotierung war von einer studierten Musiklehrperson (Frau Eibe).<sup>2</sup> Die drei verbleibenden Unterrichtsvideographien waren von fachfremden Lehrpersonen. Um eine geeignete Gegenüberstellung für die Pilotierung zur Videoanalyse zu erhalten, wurde die Videographie von Frau Österreichers Musikstunde ausgewählt, da diese in Bezug auf den Verlauf und die Behandlung von Arbeitsbereichen der Unterrichtsstunde von Frau Eibe am stärksten ähnelte. Auf diese Weise sollte eine größtmögliche Vergleichbarkeit ermöglicht werden, welche das systematische Durcharbeiten der gesamten Unterrichtsvideographien mithilfe der adaptierten Kategorien von Rora und Wiese (2014) sowie von Greuel (2007) nicht von vorneherein verzerrt.

Allen Lehrpersonen wurden für die Anfertigung der zu videographierenden Musikstunde die gleichen Vorgaben gemacht. Die Lehrpersonen wurden gebeten, eine Musikstunde mit hohem Praxisanteil zu zeigen. Sie wurden des Weiteren darüber informiert, dass es bei dieser Videographie-Studie um ihre unterrichtlichen Handlungen als Musiklehrpersonen bei der musikalischen Vermittlung und der musikalischen Förderung gehen wird. Es war ihnen freigestellt, welche Inhalte, Arbeitsweisen oder Themen sie behandeln wollten, solange mit den Lernenden musikalisch praktisch gearbeitet werden würde. Beide Stunden wurden von erfahrenen Lehrerinnen gehalten, die mehr als sechs Jahre Unterrichtserfahrung haben und zudem Klassenlehrerinnen der gefilmten Klassen sind. Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über die Inhalte der beiden Musikstunden wieder.

---

<sup>2</sup> Bei den gewählten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Unterrichtssequenz	Klasse 2 Fr. Eibe (st-ML) Musiksaal	Familienklasse (1-4) Fr. Österreicher (ff-ML) Klassenzimmer
Einstiegslied	„Adler will fliegen“	Vokale singen „Ich schenk dir einen Regenbogen“
Sprechverse	–	„Drunten im Tale“
Rhythmusschulung	Rhythmussprache mit Klanghölzern und Spielen (verbotener Rhythmus)	Sprechübungen und Rhythmussprache mit Klanghölzern
Bewegung und Tanz	ausgeführt zum Einstiegslied im Sitzen	Tanzkanon im Raum zu „J’y suis jamais allé“ (Amélie Soundtrack)
Arbeiten mit Instrumenten	Klanghölzer und Stabspiele	Klanghölzer
Instrument der Lehrperson	Klavier	Gitarre
Singen/Arbeiten am Lied	„Herrn Pastor sien Kauh“	„Ich mag den Sommer“ (2-stimmiger Kanon)
Instrumentalbegleitung (SuS)	zum Lied „Herrn Pastor sien Kauh“	–

Tab. 1. Unterrichtssequenzen der videographierten Musikstunden. **st-ML** = studierte Musiklehrperson; **ff-ML** = fachfremde Musiklehrperson.

## 4 Analyseergebnisse der Videographien

### 4.1 Quantifizierende Übersichten: Phasen und Zäsuren der verständigen Musikpraxis

Die Auszählungen der verschiedenen Unterrichtsphasen der verständigen Musikpraxis wurden zur besseren Übersicht in eine Tabelle überführt (s. Tab. 2, Übersicht der Handlungsphasen). Daraus wird erkennbar, dass in zwei Bereichen kaum Unterschiede zwischen den Handlungspraxen der Lehrpersonen bestehen. Die Unterrichtsphasen

des Praktizierens und des Unterbrechens wurden fast gleich oft in beiden Unterrichtsstunden ausgeführt und auch die Gesamtdauern sind ähnlich. Quantitative Unterschiede gibt es in den Bereichen Thematisieren und Auffordern. Die relativen Dauern dieser Phasen sind im Musikunterricht der studierten Lehrperson mehr als dreimal so hoch wie im Musikunterricht der fachfremden Lehrperson. Dieser Unterschied könnte selbstverständlich themenbedingt sein, aber er könnte auch einen Hinweis auf unterschiedliche fachdidaktische Kompetenzen darstellen. Es ist zu beobachten, dass Thematisierungsphasen im Musikunterricht der fachfremden Lehrperson ausschließlich durch die Lehrperson initiiert wurden. Im Unterricht der studierten Lehrperson sind neun Thematisierungsphasen durch Fragen der Lernenden an die Lehrperson angeregt worden. Das Nachfragen der Lernenden kann als Interesse an einem gelingenden Musizieren gedeutet werden. Ein Beleg dafür könnte sein, dass die Fragen der Lernenden nur auf das Verständnis des Ablaufs der Musizierpraxis bzw. auf das Verdeutlichen bezüglich der korrekten Spielweise des Instruments und der Klärung von Verständnisschwierigkeiten mit dem Lesen der (von der Lehrperson vereinfachten) Notation der eigenen Instrumentalstimme abzielten. Dies kann als Beginn eines musikalischen Mitdenkens seitens der Lernenden gedeutet werden, die sich auf dem Wege zu einer verständigen Musikpraxis befinden – mit den Worten Kaisers gesprochen:

„Er [der Musikunterricht, *Anm. d. Autors*] kann es so spannend machen, dass Kinder und Jugendliche die darin mögliche verständige Praxis als wünschenswert erkennen und für sich und in ihr sich verwirklichen wollen“ (Kaiser, 2001, S. 97).

Ein weiterer Blick auf die im Unterricht erfolgten Zäsuren des Flusses der verständigen Musikpraxis erfolgt in der unteren Hälfte der Tabelle 2. Dort zeigt sich, dass die studierte Lehrperson sich etwas weniger von der musikalischen Erarbeitung abhalten ließ (8,4% der Unterrichtszeit) als die fachfremde Lehrperson (14,1%). Dieser kleine zeitliche Unterschied von 2,5 Minuten ist weniger interessant als vielmehr die Gründe, die dazu führten, dass der didaktische Kreislauf der Musikpraxis „gestört“ wurde. Für die fachfremde Lehrperson waren die Organisation von Sozialformen, das Aufräumen und das Richten von

Materialien und Instrumenten die einzigen Gründe dafür, das musikalische Arbeiten auszusetzen (14% der Unterrichtszeit). Eventuell hängt dies mit der Tatsache zusammen, dass die Lehrperson den Musikunterricht im Klassenraum abhielt und von daher nicht vorher die Instrumente aufbauen und herrichten konnte. Unterrichtsstörungen gab es bei ihr im Prinzip keine (nur 0,1%).

Für die studierte Lehrperson, deren Unterricht im Musiksaal stattfand, zeigte sich, dass organisatorische Belange sie nur wenig vom musikalischen Praktizieren mit den Lernenden abhielten (2,4%). In ihrem Unterricht führten vorrangig Disziplinstörungen der Lernenden dazu, die Musikpraxis kurz auszusetzen (6% der Unterrichtszeit). Ein möglicher Grund für die häufigen Disziplinstörungen lässt sich aus dem Videomaterial auf das Handeln der studierten Lehrperson zurückführen. Es ereignen sich v. a. Disziplinstörungen der Lernenden, weil die Lehrperson sich vorher mit ihrer Aufmerksamkeit stets einzelnen Lernenden zuwandte, um sie zu beraten (Thematisieren) und dabei das Geschehen in der Klasse vernachlässigte. Die Lehrperson brach ihre Thematisierungsphasen mit einzelnen Lernenden erst ab, als die Lautstärke durch Gespräche, Üben an Instrumenten und Reinrufen der anderen Lernenden zu hoch wurde. So zeigt sich, dass das gewählte Vorgehen der studierten Lehrperson, möglichst viele einzelne Lernende zu beraten, noch weiter ausdifferenziert werden müsste, da die anderen Lernenden in dieser Zeit nicht in die Thematisierungsphase involviert sind und keine alternative Anweisung oder Aufgabe von der Lehrperson in dieser Phase erhalten haben.

	Handlungsphasen in der Unterrichtsstunde	Anzahl der Ereignisse in der Unterrichtsstunde		Gesamtdauer der Phasen			
				in Minuten		in % der Unterrichtsstunde	
		st-ML	ff-ML	st-ML	ff-ML	st-ML	ff-ML
<b>Musikpraxis</b>	Praktizieren	35	40	19,4	16,3	43,2	36,1
	Unterbrechen	5	6	0,2	0,1	0,4	0,3
	Thematisieren	55	11	6,8	1,6	15,1	3,5
	Auffordern	38	19	2	0,6	4,5	1,3
	<b>Summe</b>	<b>133</b>	<b>76</b>	<b>28,4</b>	<b>18,6</b>	<b>63,2</b>	<b>41,2</b>
<b>Zäsuren</b>	Instrumenten-Organisation	3	5	0,7	1,8	1,6	3,9
	Organisation	1	13	0,3	4,5	0,8	10,1
	Disziplinstörungen	29	2	2,9	0,1	6	0,1
	<b>Summe</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>3,9</b>	<b>6,4</b>	<b>8,4</b>	<b>14,1</b>

Tab. 2. Summative Übersicht der Handlungsphasen und Zäsuren der verständigen Musikpraxis.

Die summative Darstellungsweise unterrichtlichen Handelns mit dem Modell der verständigen Musikpraxis soll noch durch eine Prozesskategorisierung, nämlich der Darstellung des zeitlichen Verlaufs der sich ereigneten Handlungsmuster, ergänzt werden.

#### 4.2 Prozesskategorisierung: Handlungsmuster der Musiklehrpersonen

In der Forschungsfrage 3a wird gefragt, ob sich aus dem beobachtbaren Vorgehen der Lehrperson in Musizierphasen diagnostische und

fördernde Handlungsweisen erkennen lassen. Denn es wird an dieser Stelle bezweifelt, dass das usuelle Abspulen eines standardisierten Ablaufs der vier Phasen der verständigen Musikpraxis als generelle Handlungsweise der Lehrperson für jede musikalische Situation mit Lernenden auch diagnostisch angemessen ist. Nach Kaiser geht es ja gerade um eine ‚verständige‘ Musikpraxis, die ein Mitdenken beinhalten sollte, welches nicht allein auf Seiten der Lernenden zu realisieren ist, sondern auch auf der Seite der Lehrenden.

Es wäre daher erstrebenswert, in einem späteren, tieferen Analyseschritt das fachliche und das methodische Wissen der Lehrpersonen dahingehend zu überprüfen, ob ihre Handlungen in der gezeigten Unterrichtssequenz fachlich richtig und didaktisch angemessen erscheinen, was allerdings die Analyse des Materials durch mehrere Rater erfordern würde.

Dennoch erlaubt die Analyse der Sichtstruktur der fünf Phasen (nun ist die Phase der Zäsur miteingeschlossen) eine erste Annäherung an tatsächliche Handlungsmuster des unterrichtlichen Vorgehens durch die Lehrpersonen. Welche Handlungsmuster ergeben sich nun für eine studierte und eine fachfremde Lehrperson im Musikunterricht der Grundschule?

#### **4.2.1 Handlungsmuster einer fachfremden Musiklehrperson**

Der vollständige didaktische Kreislauf der verständigen Musikpraxis aus den vier Phasen Auffordern, Praktizieren, Unterbrechen und Thematisieren ist im Musikunterricht der fachfremden Lehrperson bis auf eine Ausnahme nicht etabliert.<sup>3</sup> Der vierphasige didaktische Kreislauf wird in ihrem Unterricht auf eine Handlungsschleife verkürzt, die meistens aus der Abfolge von Praktizieren – Zäsur – Auffordern be-

---

<sup>3</sup> In diesem vollständigen Durchlauf, der ungefähr 5 Sekunden dauert, zählt die fachfremde Lehrperson die Lernenden zum Singen ein. Sie zählt „1, 2, 3“ (wobei auch nicht alle Zählzeiten im gleichen Tempo gesprochen werden) im 4/4-Takt (Auffordern). Die Lernenden singen: „Ich mag den Sommer“ (Praktizieren). Die Intonation der Lernenden ist vielfältig, da kein Anfangston vorgegeben wurde. Die Lehrperson bemerkt das (Diagnose) und unterbricht die Lernenden „Nein, so nicht, so“ und singt ihnen ein dis1 vor (Thematisieren). Daraufhin zählt sie die Lernenden wieder ein mit „1, 2, 3“ (Auffordern) und singt das Lied mit ihnen zusammen (Praktizieren), startet aber auf dem Ton g1. Die Lernenden übernehmen die Tonhöhe der Lehrerin während des Singens der Strophe.

steht. Nach dem Praktizieren thematisiert die Lehrperson nur selten die gezeigte Musizierpraxis der Lernenden. Meist folgt eine neue Arbeitsinstruktion an die Lernenden oder die Lehrperson geht einer organisatorischen Handlung nach, bevor sie die Lernenden wieder zum Praktizieren auffordert. Das Vorhandensein von Aufforderungsphasen kann bei der fachfremden Lehrperson auf ein fachdidaktisches Wissen hindeuten, ansonsten würde sie diese Phase nicht ausführen. Jedoch zählt die fachfremde Lehrperson alle Stücke und Lieder dieser Unterrichtsstunde mit „1, 2, 3“ ein, obwohl alle behandelten Musikbeispiele in dieser Musikstunde im 4/4-Takt sind. Diese Tatsache deutet auf ein Defizit im Bereich des fachlichen Wissens hin (s. Abb. 2). Das Thematisieren von Schwierigkeiten oder Fehlern bei der Ausführung musikalischer Handlungen entfällt fast vollständig. Die Lehrperson thematisiert zwar einige Male Fehler der Lernenden bei ihren musikalischen Ausführungen, aber sie macht dies nur verbal, ohne es die Lernenden handelnd vollführen zu lassen oder es ihnen richtig vorzuspielen oder zu klatschen. Z. B. sagt Frau Österreicher: „Wem musste ich denn jetzt mehr helfen [den Zweit- oder Drittklässler/innen, *Anm. d. Autors*] beim Singen des Liedes?“ oder „Habt ihr’s gemerkt, ihr werdet wieder ein bisschen schneller!“ Die Analyse der Videographie lässt vermuten, dass die musikalische Qualität der Musizierpraxis der Lernenden nicht durch die verbalen Hinweise der Lehrperson allein gefördert werden konnte. Diese Vermutung ergab sich, da keine wirklichen Verbesserungen bei erneuten Versuchen in den Praktizierphasen bei den Lernenden zu beobachten waren.

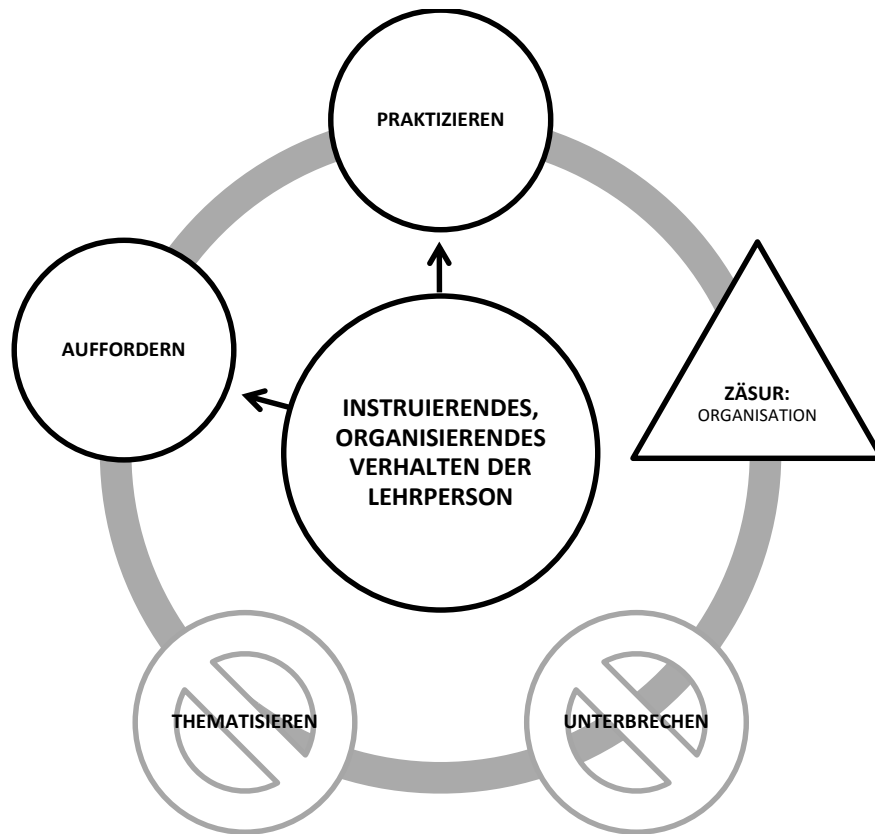


Abb. 2. Handlungsmuster einer fachfremden Musiklehrperson.

Aus Sicht von Rora und Wiese (2014, S. 185) haben die Phasen des Praktizierens und des Thematisierens grundlegende Bedeutung dafür, dass eine „Hinführung zu einem Verständnis für die eigene Musikpraxis“ (ebd.) entfaltet werden kann. In anderen Worten: Die Phase des Praktizierens bezeichnet einen ‚Raum‘, in dem fokussiertes musikalisches Erarbeiten stattfinden kann, während in der Phase des Thematisierens korrigierende Rückmeldungen an die Lernenden veranschaulicht werden.

In der Videographie der fachfremden Lehrperson Frau Österreicher wird 29-mal ohne und 11-mal mit Thematisieren praktiziert. Das könnte zum einen dahingehend gedeutet werden, dass die Lernenden der fachfremden Lehrperson so gut sind, dass keine weiteren Thematisierungen benötigt wurden. Auf der anderen Seite könnte man auch von einem Ungleichgewicht sprechen, denn die Musikpraxis der Lernenden ist noch von vielen Schwächen durchdrungen. Zwei Aspekte sollen genannt werden, um zu verdeutlichen, dass es sich eher um eine



Unausgewogenheit der fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrperson handelt. Zum einen ist die geringe Anzahl der Thematisierungen ein Hinweis dafür, dass die Lehrperson nicht auf die Lernstände der Lernenden eingeht (obwohl dies sicherlich förderlicher wäre im Hinblick auf die Anbahnung eines Verständnisses der eigenen Musikpraxis). So könnte die geringe Anzahl der Thematisierungen ein Hinweis darauf sein, dass der Lehrperson eine musikpädagogische Diagnosefähigkeit, das fachliche und/oder das fachdidaktische Wissen fehlen. Zum anderen wird durch eine Analyse der fachlichen Handlungen der fachfremden Lehrperson deutlich, dass bei ihr noch Defizite im Bereich der tonalen und metrischen Lehrkompetenzen vorliegen (Rhythmen und Tonhöhen hören, imitieren und angeben).

Das Verhältnis von „störungsfreien“ Durchgängen der Musikpraxis in Bezug zu ausgesetzten Durchgängen (Zäsuren) beträgt ungefähr 3 zu 4 in der Videographie des Musikunterrichts der fachfremden Lehrperson. 17-mal wurde ohne Zäsur praktiziert und 23-mal mit Zäsur. Der Fluss der Musikpraxis wurde öfter ausgesetzt als durchgeführt. Warum kam es zu so vielen Zäsuren? Die Gründe für die Zäsuren waren, dass der Erledigung organisatorischer Belange und der eigenen Instrumenten-Organisation (Gitarre und Notenblatt holen und weglegen) gegenüber der Musikpraxis eine Priorität eingeräumt wurde (s. Tab. 2). Denn im Gegensatz zu der studierten Lehrperson, die durch Disziplinstörungen ‚gezwungen‘ war, zu reagieren und den Fluss der Musikpraxis auszusetzen, gab es in Frau Österreichers Unterricht nahezu keine Disziplinstörungen.

#### **4.2.2 Handlungsmuster einer studierten Musiklehrperson**

Das vorrangige Handlungsmuster bei Frau Eibe, der studierten Musiklehrerin, lässt sich im Ablauf der Phasen der musikalischen Vermittlung, nämlich Praktizieren, Thematisieren und Auffordern beschreiben (s. Abb. 3). Zu Zäsuren kommt es in Frau Eibes Unterricht aus oben beschriebenen Gründen meist nach dem Thematisieren oder dem Auffordern, jedoch nie beim Praktizieren. Die Phase des Unterbrechens kommt in der analysierten Unterrichtsstunde kaum vor. Das könnte daran liegen, dass sie die Lernenden, *während* diese praktizieren, beo-

bachtet und fördert, so dass eine „General“-Unterbrechung der gesamten Klasse unnötig ist. Durch die Simultan-Tätigkeit der Lehrperson (das Lied anzuleiten, dabei mitzusingen und währenddessen einzelnen Lernenden Hilfestellungen anzubieten) erhöht sich die Musizierzeit für alle Lernenden. Das Thematisieren mit einzelnen Lernenden nach dem Praktizieren führte, wie bereits oben erwähnt, häufig zu Unterrichtsstörungen.

Das Verhältnis von „störungsfreien“ Durchgängen der Musikpraxis in Bezug zu ausgesetzten Durchgängen (Zäsuren) beträgt ungefähr 1 zu 1 in der Videographie des Musikunterrichts der studierten Lehrperson. Sie praktiziert 18-mal ohne und 16-mal mit Zäsuren des musikalischen Flusses. In ihrer Stunde wird 7-mal ohne Thematisieren und 27-mal mit anschließendem Thematisieren praktiziert. Ein simultanes Thematisieren durch Förderung einzelner Lernenden findet generell während allen Praktizierphasen statt, dies wird in der vertiefenden Analyse deutlich (s. Tab. 3).

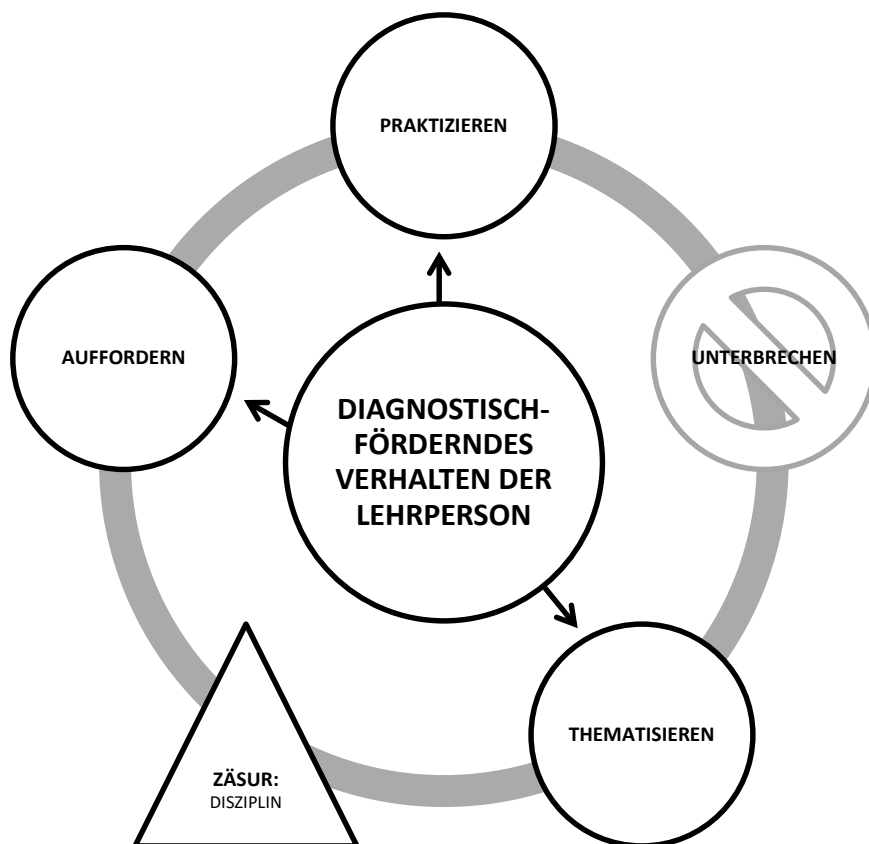


Abb. 3. Handlungsmuster einer studierten Musiklehrperson.

#### **4.3 Vertiefende Analyse: musikpädagogische Diagnose und Fördermaßnahmen**

Zu welchem Zeitpunkt findet nun eine diagnostische Förderung statt? Ist die diagnostische Förderung von dem Vorhandensein einer bestimmten Phase der Musikpraxis abhängig? Kann nur diagnostisch gefördert werden, wenn z. B. thematisiert wird? Diese Fragen ließen sich durch die erste Auswertungsebene bisher nicht beantworten. Deshalb sollen nun in einer zweiten Auswertungsebene die Betrachtungskategorien von Greuel (2007) zur musikpädagogischen Diagnostik zu einer vertiefenden Analyse hinzugezogen werden. Hierfür wurden die identifizierten Handlungen in den Musikunterrichtsvideographien kategorisiert und einheitlich kodiert. Durch diese Analyse wird deutlich, dass die studierte Musiklehrperson während der musikalischen Erarbeitung immerfort parallel die Lernenden unterstützt und fördert. Zeitgleich zum Singen und Klatschen des Grundpulses geht die Lehrperson zu einzelnen Lernenden und hilft ihnen z. B. bei dem Spielen ihrer Stimme auf dem Stabspiel. Die studierte Lehrperson hört während der Unterrichtsstunde jeden Lernenden (n=21) mindestens dreimal allein bzw. in der Kleingruppe am Instrument an (zuerst spielen die Lernenden Klanghölzer, dann Stabspiele). Ein ähnliches diagnostisch-förderndes Verhalten ist bei der fachfremden Lehrperson nicht zu beobachten. Sie vollführt zahlreiche Handlungen während der musikalischen Vermittlung, die durchweg zwar die musikalische Praxis unterstützen, aber wahrscheinlich nicht fördern. Sie fordert zum Musikzählen auf, indem sie die Schülerinnen und Schüler einzählt. Jedoch sind alle 19 Aufforderungen durch das Einzählen falsch ausgeführt, statt bis 4 zählt sie nur bis 3 und das zudem in schwankendem Metrum. Weiterhin dirigiert sie und gibt Einsätze zum gemeinsamen Beginnen und Enden. Außerdem holt sie z. B. ihre Gitarre oder Klanghölzer für die Lernenden oder bringt sie wieder weg, während die Lernenden z. B. singen. Oder sie ordnet und räumt Sachen weg – parallel zum Praktizieren mit den Lernenden – sodass die Lernenden Platz haben, um sich beim Tanzen zu bewegen.

	Diagnostische Handlungsweisen der ML während des musikalischen Praktizierens mit den SuS in der Unterrichtsstunde	Anzahl der Ereignisse je Unterrichtsstunde		Gesamtdauer der Phasen			
				in Minuten		in % der Unterrichtsstunde	
		st-ML	ff-ML	st-ML	ff-ML	st-ML	ff-ML
verbale Handlungen	L singt die Melodie des Liedes mit	19	9	9,2	1,8	20,4	4
	L zählt während des Stücks mit	33	12	1,7	1,9	3,8	4,3
	L benennt die Notennamen für die SuS	13	0	3,5	0	7,7	0
	L spricht den Rhythmus bzw. Rhythmusilben mit	9	3	0,9	0,2	1,9	0,3
	<b>Summe</b>	<b>74</b>	<b>24</b>	<b>15,2</b>	<b>3,9</b>	<b>33,8</b>	<b>8,7</b>
nonverbale Handlungen	L klatscht oder patscht den Grundpuls	35	9	7,5	3,4	16,7	7,4
	L spielt Rhythmen lautlos, pantomim. od. klingend zum SuS-Rhythmus	7	3	1,3	0,2	3	0,4
	L spielt begleitend ein Akkordinstrument	1	3	2,7	0,7	6	1,5
	<b>Summe</b>	<b>43</b>	<b>15</b>	<b>11,6</b>	<b>4,2</b>	<b>25,7</b>	<b>9,3</b>
	<b>Gesamtsumme diagnostischer Förderhandlungen</b>	<b>117</b>	<b>39</b>	<b>26,7</b>	<b>8,1</b>	<b>59,5</b>	<b>18</b>

Tab. 3. Übersicht der diagnostischen Handlungsweisen der studierten und der fachfremden Musiklehrperson.

## 5 Ausblick für die Professionalisierung von Musiklehrpersonen

Für die Aus- oder Weiterbildung bietet die Videoanalyse die Möglichkeit, lehrreiche Ausschnitte zu diskutieren oder zu analysieren. So könnten gerade fachfremde Lehrpersonen, die oft gar keinen Musikunterricht von anderen (studierten) Musiklehrpersonen kennen, relevante Praxiseinblicke bekommen. Sie könnten so, ähnlich einer Modellstunde oder eines *best practice*-Beispiels, auf wichtige Faktoren einer gelingenden musikalischen Vermittlungspraxis hingewiesen werden. Würden die Videoausschnitte im Sinne von Video-Vignetten als Reflexionsanlass genutzt werden, so könnte aus den Kommentaren der dazu befragten Lehrpersonen Zugänge zu deren fachlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen eröffnet werden. Die Auswertung nach den vorliegenden Analyse-Mustern müsste noch weiter optimiert werden und wenigstens sollten Teile der Unterrichtsvideographien einer Interrater-Reliabilitätsprüfung unterzogen werden. Zudem sollte die Anzahl der untersuchten Fälle höher sein, um ein breiteres Spektrum an Handlungsmustern erfassen zu können. Vielversprechend ist jedoch, dass dieses Untersuchungsinstrument eindeutige Unterschiede im fachdidaktischen Handeln und der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen erfassen kann und somit im kleinen Rahmen dieser Untersuchung die musikpädagogischen Konzeptionen von Rora und Wiese (2014) und Greuel (2007) bestätigt. Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass diese kleine Fallzahl natürlich nur sinnvoll vermuten lässt, dass die beobachteten Qualitätsunterschiede maßgeblich auf den unterschiedlichen fachlichen Ausbildungsgrad (studiert vs. fachfremd) zurückzuführen sind.

## Literaturverzeichnis

- Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 231-270). Rum/Esslingen: Helbling.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht. Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 99-116). Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Münster: Waxmann.
- ELAN (2015). <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan> [15.11.2015].
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 2(2), 1-58.
- Greuel, T. (Hrsg.) (2007). *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Musik im Diskurs: Bd. 21. Kassel: Bosse.
- Grzesik, J. (2007). Wahrnehmen, Beobachten und Diagnostizieren als Voraussetzungen für das Reagieren im musikpädagogischen Handeln. In T. Greuel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. (S. 9-24). Musik im Diskurs: Bd. 21. Kassel: Bosse.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. LIT Verlag: Berlin.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hrsg.), *Musik. Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85-99). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.) (2013). *Musiklehrer (-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Münster: Waxmann.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *MedienPädagogik* 9, 1-17. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414> [06.10.2015].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mohn, B. E. (2010). Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In G. E. Schäfer & R. Staeger (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 207-231). Weinheim: Juventa.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 175-191). Musikpädagogische Forschung: Bd. 35. Münster: Waxmann.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78-93). Musikpädagogische Forschung: Bd. 26. Essen: Die Blaue Eule.

Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören* (verb. Neuausgabe). Musikpädagogische Bibliothek: Bd. 30. Wilhelmshaven: Heinrichshafen.



# Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 107 *Eva Mittmann*

## **Musikalische Förderung hörgeschädigter Kinder**

Eine empirische Studie im sonderpädagogischen Kontext

Essen 2013, 344 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-370-3

Band 108 *Matthias Dominik Regniet*

## **Chorklassenunterricht**

Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf  
Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten,  
Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen  
einer zweijährigen Längsschnittstudie

Essen 2014, 270 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-379-6

Band 109 *Ivo Ignaz Berg*

## **Musikalische Spannung**

Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht

Essen 2014, 278 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-382-6

Band 110 *Magnus Gaul (Hrsg.)* unter Mitarbeit von *Edith Müller-Rieckmann*

## **»Klänge«**

Essays zu didaktischen Lernprozessen, zur künstlerischen Entfaltung  
und zur Musikalität bei Blinden und hochgradig Sehbehinderten

Essen 2015, 258 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-366-6

Band 111 *Lina Oravec/Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

## **Musiklernen in der Grundschule**

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik

Essen 2016, 258 Seiten, 32,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-405-2

Band 114 *Alfred Litschauer*

## **Philosophie der musikalischen Bildung**

im Kontext schulischen Unterrichts

Essen 2016, 118 Seiten, 18,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-436-6

**Verlag DIE BLAUE EULE**

**Annastraße 74 • D-45130 Essen • Tel. 0201/ 877 69 63 • Fax 877 69 64**

**<http://www.die-blaue-eule.de>**